

autêntica

DOI <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v%vi%i.209>

Recebimento em: 19/02/2019 | Aceite em: 29/04/2019

ARTIGOS

Formação para a docência na Educação Superior no campo da saúde: horizontes de pesquisa

Claudia Elisa Grasel

Ricardo Rezer

RESUMO: O artigo em tela faz parte do capítulo inicial de uma tese de doutorado e tem por objetivo pesquisar a produção de teses de doutorado publicadas no Brasil, sobre “formação para a docência universitária na área da saúde”. Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico. A busca ocorreu por meio de cruzamento de palavras-chave, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Após a leitura flutuante dos títulos e resumos, selecionamos 25 teses para este estudo. O número de investigações sobre a pedagogia universitária tem se ampliado, porém de maneira incipiente sobre a formação para a docência nesse nível de ensino. Diante do cenário encontrado, necessitamos, ainda, ampliar a quantidade de estudos e incrementar com maior profundidade pedagógica as suas análises.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Universitária. Formação e Docência na Saúde. Desenvolvimento Profissional.

Training for teaching in higher education in the field of health: research horizons

ABSTRACT: The research is part of the initial chapter of a doctoral thesis, and aimed to review the production of doctoral theses published in Brazil, about “professor formation of the health area”. This is a bibliographic study. The publications were searched in the Banco de Teses e Dissertações (thesis and dissertations collection) of the Portal CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - (Brazilian Government Agency) and in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). After the search, we selected 25 theses of abstracts. The number of investigations about subject has increased, especially from 2010. Nevertheless, we still need studies with greater pedagogical depth in their analyzes.

KEYWORDS: University Pedagogy. Training and Teaching in Health. Professional Development.

INTRODUÇÃO

A docência universitária tem sido foco de vários pesquisadores, em diferentes campos do conhecimento. Vem ganhando força a ideia de que a formação para a docência (universitária) necessita articular saberes específicos com os do campo pedagógico, ou seja, processos que englobam a necessidade de formação específica e pedagógica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2003; PIMENTA; ALMEIDA, 2011; TARDIF, 2012; THERRIEN; DIAS; LEITINHO, 2016). No campo da saúde, vários autores também têm problematizado a necessidade de qualificar a formação para a docência universitária (CARVALHO; CECCIM, 2006; CAVALCANTE et.al, 2011; MOREIRA; DIAS, 2015).

Partimos do pressuposto de que o modelo hegemônico do ensino em saúde, fundamentado no modelo biomédico e na racionalidade instrumental, ainda repercute com muita força na formação universitária. Um dos elementos, entre outros, que necessita maior reflexão e investigação diz respeito à formação para a docência universitária nessa área, uma vez que o papel do professor impacta na trajetória dos futuros profissionais que lidarão com a saúde enquanto prática social.

Com a expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* observamos um incremento na produção científica por meio de dissertações de mestrado e teses de doutorado em diferentes áreas. Esse volume de produção nos instiga a realizar estudos sobre pesquisas que abordem a docência universitária, na direção de mapear e analisar os temas focalizados, bem como as tendências de investigação e de abordagens metodológicas adotadas nesse nível de ensino, para, assim, compreender a área, perceber as lacunas que ainda existem e estimular o diálogo por meio de novas pesquisas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, do tipo “estado da arte”, “estado da questão” ou “estado do conhecimento” (MARCONI; LAKATOS, 2001; THERRIEN; NÓBREGA-THERRIEN, 2004; MINAYO, 2014). Mesmo reconhecendo as limitações e críticas tecidas a esse tipo de estudo, identificamos potencialidades nessa estratégia, não no sentido de conhecer a totalidade do que se tem produzido academicamente, mas enquanto possibilidade de descortinar alguns cenários, lacunas e espaços que suscitem aprofundamento teórico e crítico. Assim, a partir desses elementos, procuramos apresentar alguns horizontes para pensar e contribuir na qualificação da formação docente no campo da saúde.

A busca das teses para análise aconteceu no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio de estratégias de busca apresentadas no Quadro 1. Essas duas bases de dados foram selecionadas por serem consideradas de grande confiabilidade, bem como possuidoras de um grande número de teses em seus arquivos. Cabe destacar que não foi realizado um recorte temporal, na direção de permitir maior obtenção de dados para a investigação pretendida. Diante da diversidade de descritores/palavras-chave utilizados na busca, somado ao fato de o tema transitar nas áreas de Educação e Saúde (o que amplia mais a complexidade da busca), lançamos mão de cinco estratégias de busca distintas. Em cada uma das fases, a seleção ocorreu por meio de leitura flutuante dos títulos, que conduziram à segunda fase: análise dos resumos. A leitura flutuante consiste em tomar contato exaustivo com o material para conhecer seu conteúdo (MINAYO, 2014). O termo flutuante é uma analogia à atitude do psicanalista, pois pouco a pouco a leitura se torna mais precisa, em virtude de hipóteses e das teorias que sustentam o material (BARDIN, 2009). Foram geradas planilhas de síntese, excluindo-se as teses repetidas, resultando num total de 25 teses selecionadas para este estudo.

QUADRO 1 – ESTRATÉGIAS DE BUSCA NAS BASES DE DADOS

FASE	BASE	ESTRATÉGIA DE BUSCA	TESES	SELEÇÃO POR TÍTULO	PLANILHA SÍNTESE	SELEÇÃO PARA LEITURA
1	BANCO CAPES	("pedagogia universitária" or "magistério ensino superior" or "aprendizagem docente" or "conhecimento profissional docente" or "formação pedagógica") and ("área da saúde" or "saúde" or "campo da saúde") and ("educação superior" or "ensino superior"). filtro: tese	92	15	54 teses	25 teses
2	BDTD	("pedagogia universitária" or "magistério ensino superior" or "aprendizagem docente" or "conhecimento profissional docente" or "formação pedagógica") and ("área da saúde" or "saúde" or "campo da saúde") and ("educação superior" or "ensino superior"). filtro: tese	100	17		
3	BANCO CAPES	(ensino superior and formação docente) filtro: tese	149	11		
4	BDTD	(assunto: formação de professores e resumo português: ensino superior e resumo português: saúde) filtro: tese	11	5		
5	BANCO CAPES	(formação de professores and ensino superior and saúde) filtro: tese	200	39		

Após a análise dos 25 resumos, consultamos as teses na íntegra a fim de buscar algumas informações que não estavam nos resumos, bem como ampliar nosso horizonte de análise. Não tivemos acesso apenas a duas teses na íntegra, que não estavam disponíveis no Banco Capes e no IBICT (inclusive, não estavam acessíveis nem no banco de teses da universidade na qual foram realizadas). Nesses dois casos, ficamos apenas na análise dos resumos. Nas demais, analisamos os objetivos, a metodologia, os resultados e as conclusões.

Os textos das 25 teses selecionadas foram analisados considerando suas características metodológicas, as principais temáticas abordadas e a coerência interna entre: tema, objetivo e método. No que se refere à análise das temáticas, foi desenvolvido um processo de categorização que consistiu em agrupar elementos e ideias por meio da apreensão de núcleos de sentido (MINAYO, 2014).

CENÁRIOS DAS TESES E HORIZONTES DE PESQUISA

A análise da docência na educação superior no campo da saúde é tensionada de diferentes formas no contexto histórico-social. Especialmente após o movimento da reforma sanitária, que aconteceu no retorno ao estado democrático por meio da Constituição promulgada em 1988, momento em que a saúde foi alçada a um direito individual que deu origem à criação do Sistema Único de Saúde (SUS), enquanto sistema público, universal e descentralizado de saúde, impactando sobremaneira a saúde pública no Brasil (PAIVA; TEIXEIRA, 2014).

No contexto do ensino, o debate ganha materialidade por meio da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a área, a partir do ano de 2001 (BRASIL, 2001). As DCNs orientam a reelaboração dos currículos nas universidades, “prometendo” melhorar a qualidade da formação inicial, que, por sua vez, repercutiria em um melhor enfrentamento das necessidades do exercício profissional. As diretrizes “ganham vida” nas universidades por meio da reformulação dos projetos pedagógicos e anunciam um perfil de egresso desejado, contemplando competências e habilidades para o exercício na prática social em saúde. Tais elementos confirmam e ampliam a necessidade do processo reflexivo diante das mudanças na formação inicial em saúde e, por conseguinte, na “formação” de quem “forma” esses profissionais, ou seja, os professores.

As DCNs apresentam como objetivo: orientar a construção de um perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos alinhados com perspectivas e abordagens, presentes na contemporaneidade, de formação compatível com o SUS. O intento é levar os estudantes dos cursos de graduação a aprender a aprender, buscando a garantia de capacitar profissionais autônomos e com capacidade de discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado à sociedade (DELORS, 1999).

Imerso nas transformações no contexto educacional dos cursos no campo da saúde, encontra-se o professor da educação superior, atingido substancialmente na sua identidade, uma vez que ele é um dos principais atores da práxis pedagógica. No contexto contemporâneo, os docentes se veem pressionados a dar legitimidade ao que está previsto nas diretrizes no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes. O professor, consciente dessa responsabilidade, vê-se diante da necessidade de alargar suas concepções de docência, seu entendimento sobre seu papel e os desafios impostos cotidianamente no cenário da educação superior. Esses desafios precisam ser compreendidos, enfrentados e superados, uma vez que para ser professor não basta ser um bom profissional na intervenção em saúde, trata-se de sensibilizar que há nessa práxis pedagógica outros saberes a serem mobilizados que não somente aqueles afetos à racionalidade instrumental.

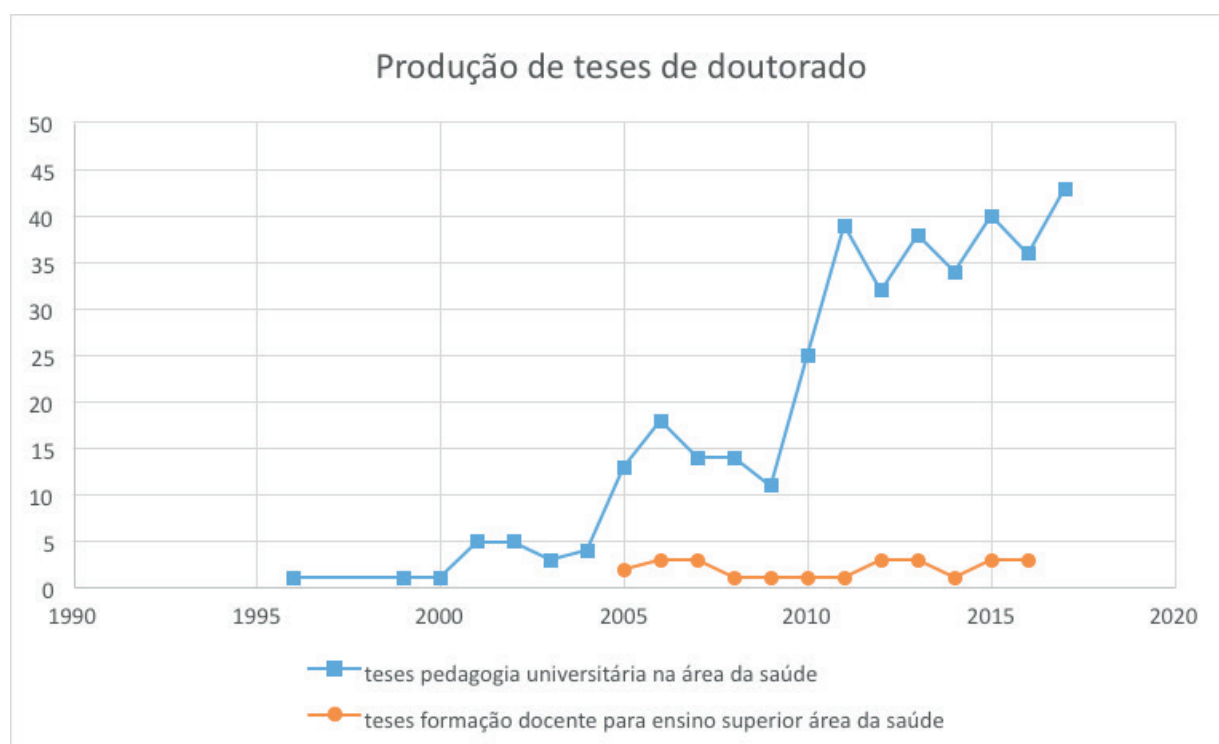
Os obstáculos apresentados suscitam espaços para reflexão, tanto entre os profissionais da educação quanto entre os pares, ou seja, os próprios docentes-bacharéis com formação inicial na área da saúde têm se dedicado a essas questões em estudos e em debates promovidos nos espaços de diálogo acadêmico (fóruns, seminários, colóquios). Alguns questionamentos podem ser provocados: Como o exercício de autocrítica pode contribuir no processo de formação do docente-bacharel no campo da saúde? Quais as subjetividades os têm influenciado nessas discussões? Entre outros aspectos da conjuntura contemporânea, como as DCNs

para os cursos da Área da saúde têm impulsionado esse debate? O quanto e como o processo de avaliação regulatória externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, criado pela Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004) interfere nesse cenário? Quem tem pensado sobre isso? O que se tem pensado sobre? O que podemos fazer sobre?

Tais considerações nos estimulam nesse exercício de revisar teses de doutorado brasileiras que tratam sobre esse tema: a formação do professor universitário no campo da saúde. Com base em dados provenientes do banco de teses e dissertações da Capes, a Figura 1 nos apresenta o cenário de produção quantitativa de teses acerca da pedagogia universitária na área da saúde, discriminando a parcela de teses que tratam, especificamente, da formação para a docência no ensino superior nesse campo do conhecimento.

A temática da pedagogia universitária tem ganhado espaço a partir, principalmente, dos anos 2000. Nessa direção, Cunha (2003) comenta que, nos anos 1990, as estruturas que davam sustentação à pedagogia universitária eram frágeis e, muitas vezes, dependentes da sensibilidade ou compromisso dos dirigentes. Para Leite (2003), a pedagogia universitária, a partir dos anos 2000, amplia seu interesse para além da formação de professores e aos aspectos didáticos afetos a ela, ampliando as discussões da prática docente na educação superior para a esfera política, sociológica, filosófica e psicológica. Porém, vale enfatizar, que é ainda um debate em curso.

FIGURA 1. DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO DE TESES DE DOUTORADO BRASILEIRAS (1995-2017) SOBRE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DA SAÚDE



Fonte: Bancos de Teses e Dissertações da Capes.

Apresentamos, no Quadro 2, uma síntese incluindo autoria, ano, local de atuação profissional, área, local de origem das teses selecionadas para este estudo.

QUADRO 2 – TESES QUANTO À AUTORIA, ÁREA, ANO E LOCAL DE ORIGEM 2001-2016

AUTORIA (ANO)	LOCAL Atuação profissional	ÁREA DOUTORADO	IES
COSTA (2005)	UFG	Educação (Currículo)	PUC- São Paulo
PERET (2005)	PUC- Minas	Educação	UFMG
NOVIKOFF (2006)	UFCG	Psicologia Da Educação	PUC-São Paulo
REBELLATO (2006)	—	Educação (Currículo)	PUC- São Paulo
PINHEL (2006)	PUC- Campinas	Enfermagem	USP
PAGNEZ (2007)	USP	Psicologia Da Educação	PUC-São Paulo
BARBOSA (2007)	UFF	Enfermagem	UFRJ
MOREIRA (2007)	UFMT	Educação Física	UNICAMP
AZEVEDO (2008)	UFMG	Educação (Currículo)	PUC-São Paulo
LAUXEN (2009)	Unicruz	Educação	UFRGS
REZER (2010)	Unochapecó	Educação Física	UFSC
BERNARDINO JÚNIOR (2011)	UFU	Educação	UFU
GONZALEZ (2012)	UEL	Saúde Coletiva	UEL
ODA (2012)	UFAM	Educação Científica e Tecnol.	UFSC
LEONELLO (2012)	USP	Enfermagem	USP
VIANA (2013)	UFAL	Educação	PUC- São Paulo
SILVA (2013)	UNIFAP	Educação	UFU
ALVES (2013)	UFTM	Educação	UFU
CANEVER (2014)	UFSC	Enfermagem	UFSC
TREVISIO (2015)	CUM/IPA	Medicina e Ciências da Saúde	PUC-Porto Alegre
CUNHA (2015)	IFSC	Enfermagem	UFSC
GUARESCHI (2015)	Unifesp	Gerenciamento em Enfermagem	USP
PAULINO (2016)	UFJ	Ciências da Saúde	UFG
SILVA (2016)	UFSC	Odontologia	UFSC
FERNANDES (2016)	UFG	Enfermagem Psiquiátrica	USP- Ribeirão Preto

Legenda: CUM/IPA- Centro Universitário Metodista- Instituto Porto Alegre. IFSC- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. PUC- Pontifícia Universidade Católica. UEL- Universidade Estadual de Londrina. UFAL- Universidade Federal de Alagoas. UFAM- Universidade Federal do Amazonas. UFCG- Universidade federal de Campina Grande. UFF- Universidade Federal Fluminense. UFG- Universidade Federal de Goiás. UFJ- Universidade Federal de Jataí. UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais. UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso. UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina. UFTM- Universidade Federal do Triângulo Mineiro. UFU- Universidade Federal de Uberlândia. Unicamp- Universidade Estadual de Campinas. Unicruz- Universidade de Cruz Alta. UNIFAP- Universidade Federal do Amapá. Unifesp- Universidade Federal de São Paulo. Unochapecó- Universidade Comunitária da Região de Chapecó. USP- Universidade de São Paulo.

A concentração da produção de teses está na Região Sul e Sudeste do Brasil, revelando as assimetrias internas nessas regiões, apontando uma concentração para as regiões metropolitanas, espaço onde está instalada grande parte dos programas de *stricto sensu*.

No que concerne à instituição de origem, destacam-se as públicas e localizadas nas regiões metropolitanas, dado esperado, tendo em vista que os programas de doutorados há pouco tempo tem se instalado nas IES com outras organizações acadêmicas, a saber: privadas, comunitárias e localizadas no interior dos estados. Das 25 teses, 7 foram produzidas em programas *stricto sensu* de Pontifícias Católicas Confessionais e as demais distribuem-se em públicas federais e estaduais. Observamos que 20 dos autores das teses atuam como docentes em instituições de ensino públicas federais, desvelando, em parte, o campo de abrangência dessa discussão em nível de doutorado.

Quanto à área do doutorado, observamos que 10 das 25 teses provêm da área da educação e 15 têm origem na área da saúde (7 na enfermagem, 2 na psicologia, 2 na educação física, 1 nas ciências da saúde, 1 na medicina, 1 na odontologia, 1 na saúde coletiva) (Quadro 2). Num primeiro olhar, parece-nos que há um incremento na sensibilidade ao tema da formação para a docência nos programas de doutorado da área da saúde, com destaque para a produção na área da enfermagem, com 7 teses discutindo o docente enfermeiro.

Ao avaliarmos as características metodológicas das teses podemos fazer algumas considerações: a) a principal abordagem de pesquisa utilizada é a qualitativa; b) o instrumento mais utilizado nas teses são entrevistas. Ainda, aparecem como instrumentos de estudo, porém, de forma mais tímida: a análise documental, grupo focal e observação (mais da metade das teses apresenta a combinação de 2 ou mais instrumentos de coleta); c) quanto às análises realizadas nas teses, distinção para as análises temáticas (MINAYO, 2014) e análise de conteúdo (BARDIN, 2009); d) as teses, em grande parte, constituem-se microestudos, em grande parte com 10 a 15 professores; e) o recorte amostral ocorre por área, agregando professores de diferentes formações iniciais, seguida por curso, com destaque para os docentes enfermeiros; f) parece que fazer pesquisa nessa temática pressupõe trabalho de campo, haja vista que nenhum dos trabalhos é do tipo teórico (Quadro 3).

QUADRO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS AVALIADOS NAS TESES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA SAÚDE: DISTRIBUIÇÃO QUANTITATIVA

ASPECTOS ANALISADOS	TESES (N=25) FREQUÊNCIA
Abordagem da pesquisa	
Qualitativa	17
Quanti-quali	6
Quantitativa	2
Instrumentos de pesquisa	
Entrevista	14
Questionário	10
Análise documental (incluindo bibliográfica)	7
Observação	7
Grupo focal	3
Outros (Notas de diário de campo, trabalho de campo, gravações,...)	4

Uso de mais de um instrumento de pesquisa concomitante	15
Recorte amostral	
Área da saúde	9
Enfermagem	7
Odontologia	4
Educação Física	2
Biologia	1
Medicina	1
Fisioterapia	1

É interessante notar que as teses têm como foco amostral os professores, conduzindo a discussão da formação docente na ótica do próprio docente, em uma perspectiva unilateral. Tal constatação nos faz pensar o quão solitária é essa tarefa e revela uma visão que o processo é de responsabilidade exclusiva dos docentes, pressionados pelos processos regulatórios, desprovidos de políticas de estado que promovam a formação, revelando-se um aspecto que precisa ser mais e melhor discutido no coletivo de professores que atuam no ensino superior no campo da saúde.

Em referência aos aspectos metodológicos, as teses estudadas nos provocam a pensar sobre as possíveis fragilidades nos estudos em saúde, entre elas, uma relativa simplificação da abordagem qualitativa, ao entender que o uso de técnicas, como entrevista ou grupo focal, bastaria para caracterizar um estudo dessa natureza. Nessa direção, Gonçalves e Menasche (2014) produziram um dossiê a respeito dos problemas e desafios a partir da pesquisa qualitativa em saúde e apontam que a credibilidade desse tipo de estudo está relacionada aos usos negligentes da abordagem, como, por exemplo: reduzir a relevância teórico-metodológica à aplicação de técnicas.

Já Oliveira et al. (2012), em carta ao editor da Revista de Saúde Pública, apresentam uma discussão sobre maneiras de fazer ciência na pesquisa qualitativa e nela tecem críticas quanto à banalização do uso de termos sem aprofundamento conceitual e epistemológico, comprometendo a qualidade dos resultados.

Taquette e Minayo (2015) analisaram a produção de artigos de pesquisas realizadas por médicos que utilizaram método qualitativo utilizando o constructo teórico baseado nas diretrizes RATS para revisão de estudos qualitativos. Nessa análise, mesmo concluindo que a maioria (64,4%) dos artigos analisados era consistente a partir dos critérios utilizados, foram encontrados problemas do tipo: ausência de informações sobre percurso metodológico; análise parcial e descritiva, sem diálogo com a literatura; conclusões que não avançam além do senso comum; resultados descontextualizados e limitações do estudo não consideradas.

Nessa revisão, ao analisarmos a coerência interna dos estudos (tema, objetivo e método) também percebemos incongruências e, em alguns casos, o uso equivocado de conceitos das ciências humanas e sociais, usados apartados das epistemologias e aportes teóricos que os determinam. Devecchi e Trevisan (2010) discutem a respeito da forma que as pesquisas qualitativas na educação são recebidas, acusadas da ausência de rigor científico e defendem que o que falta é compreensão dessa concepção de pesquisa, comprometendo assim o seu rigor. Para eles, “a contestação reside na desconfiança de que esse modelo investigativo estaria demonstrando dificuldades em ir além daquilo que seria uma mera interpretação imediatista da realidade, tornando-se mais descritora do óbvio do que investigadora científica.” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 149).

A veiculação das pesquisas qualitativas com o senso comum surge como um grande desafio a ser superado. Entre outros autores, Devecchi e Trevisan (2010), do ponto de vista da educação, e Taquette e Minayo (2015), na saúde, alertam para esse cenário desqualificador dos estudos qualitativos. Percebemos que o senso comum aparece, principalmente, nos resultados da pesquisa, revelando uma fragilidade nas análises e na manutenção dos preconceitos dos investigadores. Tal consideração pode ser feita por conta das análises das teses, onde percebemos que geralmente há congruência entre os objetivos e o método, porém, ao analisar as conclusões e os resultados, percebemos que não estão alinhados à sistematização proposta.

Na área da educação, estudos de André (2009, 2010) acerca da formação de professores fazem uma contundente crítica às produções (dissertações e teses) e indicam a importância de os estudos apresentarem resultados de forma clara e objetiva, respeitando o rigor científico para deixar evidentes suas contribuições.

Para além das questões metodológicas, destacamos os seguintes horizontes de pesquisa nas produções avaliadas: a) representações sociais, identidade e trajetórias (NOVIKOFF, 2006; ODA, 2012; GONZÁLEZ, 2012; SILVA, 2013; CANEVER, 2014; TREVISO, 2015; PAULINO, 2016; FERNANDES, 2016; PAGNEZ, 2007); b) o processo de formação e construção docente (COSTA, 2005; PERÉT, 2005; REBELLATO, 2006; BARBOSA, 2007; VIANA, 2013; ALVES, 2013; GUARESCHI, 2015); c) descrição dos conhecimentos pedagógicos e dos saberes docentes (PINHEL, 2006; LAUXEN, 2009; BERNARDINO JÚNIOR, 2011; CUNHA, 2015; SILVA, 2016); d) o *stricto sensu* como “lugar” ou “não lugar” da formação para a docência (MOREIRA, 2007; AZEVEDO, 2008); e) o processo do trabalho docente (REZER, 2010; LEONELLO, 2012). (Quadro 4).

QUADRO 4 – TEMÁTICAS CENTRAIS A PARTIR DAS ANÁLISES DAS TESES SELECIONADAS

TEMÁTICAS CENTRAIS	TESES (N=25) FREQUÊNCIA
Identidade, trajetórias docentes, representações sociais	9
Processo de formação e construção docente	7
Conhecimentos pedagógicos e saberes docentes	5
Stricto sensu como locus formativo	2
Trabalho docente	2

A maior parte das teses analisadas trata de estudos identitários sobre as trajetórias de suas carreiras e as representações sociais dos docentes. O interesse dos investigadores em tais temas passa pelo entendimento acerca do conceito de identidade profissional e sua importância para o desenvolvimento profissional dos professores.

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais. (MARCELO, 2009, p. 7).

A respeito dos dados coletados nessa revisão sobre as teses, acerca dessas temáticas, podemos tecer alguns comentários. Pagnez (2007) conclui em seu estudo sobre o “ser professor do ensino superior na área da saúde”: a) a identidade está vinculada à busca por um diploma de pós-graduação somado ao mandato social atribuído; b) a IES é um eixo norteador da formação; c) existem professores críticos, resignados, transformadores, outros que eram transformadores e tornaram-se resignados e vice-versa. Já González (2012) chama a atenção para o desejo da docência na área da saúde enquanto status, ou necessidade de um segundo emprego, e que sua formação envolve uma perspectiva individual e outra institucional. Treviso (2015) apresenta as percepções de professores da área da saúde que veiculam sua satisfação a um conjunto de fatores relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, às relações interpessoais, à instituição de ensino superior, às condições de trabalho, além de questões pessoais. Por sua vez, Fernandes (2016), em estudo com docentes enfermeiros, evidenciou que as marcas da precarização do trabalho influenciam a identidade profissional, impactando a valorização e reconhecimento de si no trabalho, fragilizando as relações, estimulando o individualismo, a sobrecarga de trabalho e frustrações. Fernandes (2016) ressalta que mesmo os docentes enfermeiros valorizando a formação pedagógica, a maioria deles refere insatisfações com experiências pregressas nesse campo.

As investigações fazem alusões, cada uma à sua maneira, à necessidade de profissionalização docente e a importância dos saberes específicos e pedagógicos, além de habilidades e competências para exercer a função docente (PINHEL, 2006; NOVIKOFF, 2006; PAGNEZ, 2007; LAUXEN, 2009; BERNARDINO JÚNIOR, 2011; ODA, 2012; GONZÁLEZ, 2012; SILVA, 2013; CANEVER, 2014; TREVISIO, 2015; FERNANDES, 2016;). Apenas uma tese traz um resultado um pouco diferente, indicando que os docentes estudados por ele possuem formação pedagógica específica e existe um movimento de busca dos docentes por qualificação (PAULINO, 2016). Nesse caso, vale ressaltar que o estudo de Paulino (2016), diferentemente dos demais, é de abordagem quantitativa e chegou a essa conclusão por meio de questionários aplicados a 213 docentes enfermeiros. Para melhor entendimento da distinção desse resultado, quando comparado aos demais estudos, percebemos distinção entre as teses nos instrumentos utilizados quanto à compreensão do conceito de “formação específica para a docência”.

Diante de todos os dados supracitados, reconhecemos a importância de compreender a construção da identidade profissional do docente, pois por meio desse tipo de estudo, acessamos suas percepções, concepções e preconceitos. Tais representações e preconceitos afetam a sua aprendizagem da docência, possibilitando ou dificultando as mudanças (MARCELO, 2009).

Exemplo disso são os resultados encontrados na tese de Novikoff (2006). Ela descreve as representações sociais sobre o ensino superior de professores de graduação da área da saúde e traz à tona as percepções dos docentes quanto ao rompimento da função tradicional do ensino superior e conclui que a postura de afrontamento dos docentes está centrada na emoção e de forma passiva e evitativa. Em nosso entendimento, dar luz a esse tipo de constatação afeta negativamente os processos de aprendizagem docente, tornando-se imperativo para conferir sentido à discussão acerca dos rumos e funções das IES e possibilitar espaços reflexivos e dialógicos, pois somente assim surgirão perspectivas de enfrentamento dos desafios contemporâneos relativos ao ensino superior.

Tais considerações provocam o debate acerca do objeto de estudo da formação docente. Marcelo (2009) prefere denominar o processo como “desenvolvimento profissional” e nos apresenta o seguinte conceito:

Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a modificar-se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Nos últimos tempos, tem-se vindo a considerar o desenvolvimento profissional como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente. (MARCELO, 2009, p. 7).

O lugar de onde o autor “fala” traz a discussão referente ao desenvolvimento profissional dos professores na educação básica. Porém, consideradas as especificidades inerentes ao universo da escola básica, diferentes daquelas do espaço universitário, tal conceito ganha sentido no debate sobre a educação superior, uma vez que estamos insatisfeitos com o que consideramos um certo “barateamento da pedagogia universitária” por meio da desvalorização dos saberes pedagógicos nas práticas dos docentes. Ao traduzirmos a experiência da formação docente na educação básica para a educação superior, somos provocados a pensar que todo esse processo é fundado no diálogo com os atores, sendo esse diálogo contínuo, que alimenta a planificação das ações formativas institucionais considerando a identidade docente e o contexto no qual a formação acontece. André (2009) coloca que “[...] o processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes.”

Entre as sete teses classificadas como temática central o processo de formação docente, cinco descrevem o processo formativo do ponto de vista de professores de diferentes cursos: docentes médicos, fisioterapeutas e enfermeiros (COSTA, 2005; REBELLATO, 2006; BARBOSA, 2007; ALVES, 2013; GUARESCHI, 2015) e apenas o estudo de Alves (2013) de professores e alunos da área. Dois dos trabalhos apontam possibilidades formativas: Péret (2005) defende a tese da articulação ensino e pesquisa como contribuição para a formação crítica do professor de odontologia; e Viana (2013) avalia os impactos/contribuições de um programa institucional, dialogando com professores e alunos e sugere adoção de práticas coletivas com aprofundamento teórico e político.

As teses analisadas relativas às questões das competências e saberes docentes na área da saúde chamam a atenção para a necessidade da construção de competências técnico-científicas, ético-sociais, humanistas, reflexivas, críticas e criativas e habilidades para a comunicação, para as relações interpessoais e de interação professor-aluno, para a construção da autonomia intelectual (PINHEL, 2006; CUNHA, 2015; SILVA, 2016). Ainda, esses estudos trazem à luz as competências necessárias a esses docentes que possuem interface com os serviços da saúde e que envolvem relações humanas sob a ética do cuidado, da diversidade e da responsabilidade com o outro e que perpassam o ser professor na área da saúde.

Voltando os olhares para produções com foco na educação superior, Barros e Dias (2016), em estudo sobre a formação pedagógica do docente bacharel, concluem que esses profissionais devem possuir conhecimentos pedagógicos, sendo necessário o aprofundamento de estudos em busca da solução para essa situação. Tais conclusões reverberam nas teses sobre a área da saúde analisadas, revelando certo consenso diante da necessidade de buscar saídas ante as fragilidades encontradas no trabalho docente na universidade nesse campo e que resultariam em propostas curriculares e programas de formação docente no contexto universitário.

Outra temática central encontrada em duas das teses pesquisadas está a pós-graduação enquanto locus formativo do docente do ensino superior na área da saúde. Tal hipótese nasce motivada pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96) fazer referência à formação para a docência no ensino superior no Artigo 66: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996). Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014) apresenta, entre suas metas e estratégias, o incremento da qualidade, por meio da exigência do aumento do número de mestres e doutores nos quadros de professores das universidades e a ampliação de programas de pós-graduação, em especial, os de doutorado. Ainda, no PNE, aparecem indicativos da necessidade de inovação e formação de recursos humanos. Porém, tanto as metas quanto as ações nesse campo ainda são incipientes, configurando que, no Brasil, não há uma política pública consistente no que diz respeito à formação do professor universitário. Nas teses analisadas (MOREIRA, 2007; AZEVEDO, 2008), que tinham como cenário a pós-graduação *stricto sensu*, ambas concluem que esse espaço não atende às demandas formativas.

Nesse sentido, estudo desenvolvido por Correa e Ribeiro (2013), na pós-graduação *stricto sensu* em saúde coletiva, aponta que a formação pedagógica não é objeto de interesse, apresentando uma tendência de formação técnica-instrumental e alerta que há necessidade de uma cultura de valorização do ensino na universidade e na pós-graduação em saúde coletiva, com o intuito de assumir a complexidade da prática pedagógica em todas as suas dimensões.

O trabalho docente aparece como foco de duas teses (REZER, 2010; LEONELLO, 2012), um na Educação Física e outro na Enfermagem. O trabalho de Rezer (2010), entre outros aspectos, apresenta o referencial hermenêutico enquanto possibilidade de redimensionar o trabalho docente, o que poderia implicar uma inflexão no entendimento axiológico, teleológico e epistemológico dos próprios professores. Já a investigação de Leonello (2012) demonstrou que o trabalho docente passa por um processo de precarização e intensificação do trabalho docente, nas instituições empresariais, mistas ou acadêmicas. Contudo, existem diferenças nos três contextos no que diz respeito às práticas organizativas e didáticas que merecem enfrentamentos, reconhecendo a heterogeneidade do trabalho em cada um deles.

André (2009, 2010), em seu exame sobre as pesquisas na área da educação, pondera que o volume de publicação foi proporcional ao incremento do número de programas de pós-graduação instalados no país, sendo acompanhado pelo interesse na temática da formação docente. Também observou mudanças no foco/objeto de estudo: por exemplo: na década de 1990 a concentração das pesquisas estava nos cursos de formação inicial: licenciatura, pedagogia e escola normal. Nos anos 2000 o centro das atenções se desloca para a identidade e profissionalização docente, com ênfase no professor, nas suas opiniões, representações, saberes e práticas. Mais recentemente, a centralidade das temáticas tem abordado os sentidos atribuídos pelos professores, representações, saberes e práticas. A autora faz uma crítica, no sentido de que precisamos investir em análises contextuais, ir além de constatar o que pensam, dizem, sentem e fazem.

Não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo fixar-se nas representações, saberes e práticas do professor, deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência. (ANDRÉ, 2009, p. 176).

Observamos que as ponderações de André (2009) sobre estudos na área educacional encontram reflexo nas teses selecionadas para essa análise. No que diz respeito à articulação com o contexto, chama a atenção que parte considerável das teses (excluindo-se as que indicam uso da análise documental e observação)

utiliza como fonte de informação empírica apenas o professor. Tal fato nos remete a pensar que o contexto formativo, mesmo sendo considerado nas análises das teses deste estudo, não é tensionado como elemento a ser articulado no exercício investigativo.

Dessa forma, mesmo que as teses apontem enfrentamentos diante do cenário histórico social e discussões epistemológicas sobre o trabalho docente, grande parte dos esforços investigativos tem como foco das análises o professor, seus saberes, conhecimentos e práticas. Se, por um lado, é imperativo dar “voz” aos professores, ao engajamento dele na sua formação (autoformação), o foco excessivo pode ter um efeito colateral: centrar a questão da formação apenas na figura do professor pode recair numa concepção de que todo o sucesso ou insucesso de seu processo formativo e, por conseguinte, a aprendizagem de seus alunos depende exclusivamente dele, alimentando o preconceito da culpabilização do professor.

SOBRE OS SILENCIAMENTOS E A ABERTURA AO DIÁLOGO

No que diz respeito aos “silenciamentos” das teses analisadas, uma das lacunas possíveis está na seara da discussão dos impactos contextuais históricos, por exemplo: como as DCNs para os cursos de graduação na área da saúde, por meio das mudanças curriculares, têm impactado a formação docente na área? Vale considerar que as estratégias de busca acabaram excluindo muitas teses afetas às DCNs, pois grande parte tinha o foco na mudança curricular e formação profissional, não incluindo como descritor a formação do docente. Parece, nessa primeira aproximação, que essas tensões oriundas dessas mudanças e dos próprios projetos sanitários que repercutem no Sistema Único de Saúde (SUS) vigente no país (em disputa/movimento) no cenário histórico-social contemporâneo podem configurar temática a ser considerada no diálogo sobre qualificação da formação docente na área da saúde.

Ao se discutir possibilidades que considerem as diferentes racionalidades envolvidas nas teses encontradas há uma tendência de particularizar, por exemplo: o docente enfermeiro, o docente médico, o docente fisioterapeuta, o docente da atenção básica ou de outras disciplinas? Será que há possibilidades formativas que se cruzam/dialogam? Ou a particularização ou a customização do ensino por curso é uma possibilidade a ser considerada? Ou a mescla dessas duas situações? O que é individual/particular e o que é coletivo no contexto da formação docente no campo da saúde? O quanto uma discussão da área (envolvendo diferentes cursos) pode contribuir e constituir possibilidades formativas que serviriam para os bacharéis professores de modo geral? O quanto as diferentes epistemes ou racionalidades/singularidades das áreas interferem nessas possibilidades? Como trazer à luz subjetividades que interferem nas identidades docentes no campo da saúde e nesse movimento ressignificar a sua formação?

Ainda, o que as IES, enquanto contexto formativo privilegiado, têm feito sobre isso (políticas, diretrizes, capacitações, cursos de extensão, lato sensu, acompanhamento pedagógico, mentorias)? Como acolhem/lidam com esse professor desprovido de formação pedagógica em sua formação inicial? Como os programas stricto sensu podem avançar no sentido de enfrentar com seriedade o compromisso de qualificar o fazer docente no campo da saúde? Será que inclusão de um componente obrigatório sobre docência e um “estágio de docência supervisionado” basta? Como outros órgãos interferem (Ministério da Educação, Ministério da Saúde, associações de ensino, sociedades científicas, conselhos profissionais) na questão da formação docente? Que interferências são essas? Que lógicas estão presentes? Quem está propondo sobre isso? O que vem propondo?

Como aproximar o estado de conhecimento sobre a formação de professores para a educação básica (que conta com vasta publicação e uma caminhada já considerável), com a formação de professores na educação

superior? É possível traduzir, aproximar mais essas teorias para a Formação do Professor no ensino superior? Faz sentido pensar algo nessa direção? Ou seja, será que possibilidades encontradas na educação básica podem configurar possibilidades também para o ensino superior? Ou isso não faz sentido? Que teorias fundamentam as práticas pedagógicas no ensino superior? Andragogia? Pedagogia universitária? Faz sentido propor uma pedagogia universitária?

As teses estudadas descortinam um cenário que aponta para a necessidade de qualificar as discussões sobre a formação docente na área da saúde. Se os investigadores querem fortalecer o campo, precisam assumir uma postura para além da descritiva, investir em discussões propositivas (encontrar “portas de saída”), no sentido de identificar possibilidades de lidar com as fragilidades de formação pedagógica nesse cenário educativo. Apoiamo-nos nas análises realizadas para conjecturar que as fragilidades existem, enquanto necessidade de conhecimento pedagógico e melhores condições de trabalho. Compreendemos a formação docente enquanto um processo contínuo de desenvolvimento profissional que inicia na vida escolar, acompanha ao longo da vida e abrange outros aspectos que são relacionados à sua carreira, salários, estruturas e níveis de participação e de decisão.

Concluimos que foi possível mapear, analisar e revelar as tendências de investigação e as abordagens metodológicas predominantes. Sistematizações dessa natureza contribuem para uma maior compreensão do estado da arte da área, assim como na identificação de lacunas que demandam novas pesquisas na área. Reconhecendo as limitações inerentes a esse estudo e sem a pretensão de análises de caráter exaustivo, concluimos que a docência universitária no campo da saúde tem ganhado espaço no debate acadêmico. Porém, para conquistar tempos e espaços formativos qualificados, carece de maior quantidade e profundidade pedagógica em suas produções, considerando a conjugação dos saberes docentes constituídos na e pela práxis do seu ofício, buscando alargar as compreensões sobre o campo da formação de professores no ensino superior, com o intuito de contribuir com proposições frente aos desafios que se agigantam na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. *Pedagogia universitária na área da saúde: perfil docente e proposta de formação em serviço*. 2013, 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, v. 33, p. 6-18, 2010.

AZEVEDO, A. M. O. *A formação docente em odontologia: um processo curricular em construção*. 2008, 134 f. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BARBOSA, E. C. V. Formação do enfermeiro-docente para o ensino de graduação em Enfermagem: um olhar sobre a universidade privada. 2007, 93 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BARROS, C. M. P.; DIAS, A. M. I. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 54, n. 40, p. 42-74, jan./abr. 2016.

BERNARDINO JÚNIOR, R. Docência universitária: o cirurgião dentista no curso de odontologia. 2011. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação; n. 125).

CANEVER, B. P. *Docente universitário da área da saúde: consciência de si e de mundo para uma prática pedagógica transformadora*. 2014, 199 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CARVALHO, Y. M.; CECCIM, R. B. Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, G. W. de S. et al. (org.). Tratado de saúde coletiva. Rio de Janeiro: Hucitec; Fiocruz; 2006.

CAVALCANTE, L. I. P. BISSOLI, M.F.; ALMEIDA, M.I., PIMENTA, S. G. Docência no ensino superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco. Revista Eletrônica Pesquiseduca, v. 3, n. 6, p. 162-182, 2011.

CORRÊA G. T.; RIBEIRO V. M. B. Formação pedagógica na pós-graduação stricto sensu em saúde coletiva. Cien Saude Colet, v. 18, n. 6, p. 1647-1656, 2013.

COSTA, N. M. S. C. *A formação e as práticas educativas de professores de medicina: uma abordagem etnográfica*. 2005, 191 f. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

CUNHA, A. P. *Conhecimento pedagógico de conteúdo de docentes universitários na área da atenção básica em saúde*. 2015, 173 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CUNHA, M. I. Pedagogia universitária no RS: movimentos e energias. In: MOROSINI, M. C. Enciclopédia de pedagogia universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. v. 1.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

DELORS J. (org.). Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 3. ed. São Paulo: Brasília, DF: Cortez, MEC, Unesco, 1999.

DEVECHI, C. P.V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 148-161, apr. 2010.

FERNANDES, C. N. S. *Identidade profissional docente no ensino superior: caminhos de constituição na enfermagem*. 2016, 133 f. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

GONÇALVES H.; MENASCHE R. Pesquisando na interface: problemas e desafios a partir da pesquisa qualitativa em saúde. Interface, Botucatu, v. 18, n. 50, p. 449-456, 2014.

GONZÁLEZ, A. D. Ser docente na área da saúde: uma abordagem à luz da fenomenologia heideggeriana. Londrina, Paraná. 2012, 115 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

GUARESCHI, A. P. D. F. *Avaliação da formação e das práticas pedagógicas do docente de enfermagem*. 2015, 155 f. Tese (Doutorado em Gerenciamento em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LAUXEN, S. L. Docência no ensino superior: revelando saberes dos professores da área da saúde da Unicruz, RS. 2009, 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LEITE, D. Pedagogia universitária no RS: movimentos e energias. In: MOROSINI, M. C. Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. v. 1.

LEONELLO, V. M. *Processo de trabalho docente no ensino superior de enfermagem: possibilidades e desafios em diferentes contextos institucionais*. 2012, 164 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de ciências da educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MINAYO, M. S. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, C. O. F.; DIAS, M. S. A. Diretrizes curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação. *ABCS Health Sci*, v. 40, n. 3, p. 300-305, 2015.

MOREIRA, E. C. *Contribuições dos programas de pós-graduação stricto sensu na formação e atuação dos docentes de ensino superior: o caso da educação física*. 2007, 227 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

NOVIKOFF, C. As representações sociais sobre ensino superior de professores de graduação da área da saúde. 2006, 205 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ODA, W. Y. *A docência universitária em Biologia e suas relações com a realidade das metrópoles Amazônicas*. 2012, 201 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

OLIVEIRA, A. L. O. et al. Sobre fazer ciência na pesquisa qualitativa: um exercício avaliativo. *Rev. Saúde Pública*, v. 46, n. 2, p. 392-394, 2012.

PAGNEZ, K. S. M. M. *O ser professor do ensino superior na área da saúde*. 2007, 192 f. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAIVA, C. H. A.; TEIXEIRA, L. A. Reforma sanitária e a criação do Sistema Único de Saúde: notas sobre contextos e autores. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 21, n. 1, p. 15-35, 2014.

PAULINO, V. C. P. *Identidade, prática docente e características ocupacionais dos professores dos cursos de graduação em enfermagem do estado de Goiás*. 2016, 109 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PERÉT, A. C. A. *As políticas públicas em educação superior e saúde e a formação do professor de odontologia numa dimensão crítica*. 2005, 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PINHEL, I. O desenvolvimento de competências para a docência segundo a vivência de docentes de um curso de graduação em enfermagem. 2006, 251 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

REBELLATO, C. *A docência em fisioterapia: uma formação em construção*. 2006, 102 f. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

REZER, R. *O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas*. 2010, 340 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SILVA, G. G. *Estudo sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo do docente universitário de Odontologia*. 2016, 216 f. Tese (Doutorado em Odontologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, M. P. *Docência universitária no curso de enfermagem: formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade*. 2013, 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

TAQUETTE, S. R.; MINAYO, M. C. Características de estudos qualitativos conduzidos por médicos: revisão da literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 20, n. 8, p. 2423-2430, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TERRIEN, J.; DIAS, A. M. I.; LEITINHO, M. C. Docência Universitária. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 21-32, set./dez. 2016.

TERRIEN, J.; NÓBREGA-TERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em avaliação educacional*, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004.

TREVISÓ, P. *Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação, atuação e satisfação em sua atividade docente*. 2015, 224 f. Tese (Doutorado em Medicina e Ciências da Saúde) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VIANA, M. A. P. *Formação em serviço de professores iniciantes na educação superior e suas implicações na prática pedagógica*. 2013, 210 f. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.